

Reflexiones provisionales para una nueva orientación pedagógica en la enseñanza de arquitectura

por Antonio Fernández-Alba

Ofrecemos en el presente trabajo una serie de breves consideraciones recogidas en la experiencia como profesor en la Escuela de Arquitectura de Madrid, en el departamento de la Rama de Proyectos, y de forma especial los esquemas pedagógicos que se intentaron introducir en la Cátedra Experimental de Elementos de Composición Arquitectónica Plan 1964 —iniciado en el curso 1966-67 y lamentablemente interrumpidos el 26 de noviembre de 1968.

CONSIDERACIONES GENERALES DEL ENTORNO PEDAGÓGICO

La enseñanza de la arquitectura en nuestro país ha formado, junto con las Escuelas Técnicas Superiores, la aristocrática cantera donde se formaba la «élite» tecnológica; los criterios de orientación y selección nunca han obedecido a

ninguna estructuración razonable. «El ingreso a la enseñanza superior no cuenta con procedimientos eficaces de selección. A ello se agrega el hecho de que no existe un servicio de orientación profesional ni un período de adaptación a los estudios superiores que prepare al estudiante para la utilización de las técnicas de trabajo, que le serían precisas a este nivel de estudios. Tampoco existen alternativas para los que no logren superar aquellas pruebas, el sistema actual opera como un obstáculo antes que como un instrumento de selección. Esta ausencia de alternativas se mantiene prácticamente durante todos los cursos de la carrera elegida, con lo que cada uno de ellos se transforma, de hecho, en un nuevo obstáculo a superar, en lugar de formar parte de un amplio mecanismo de canalización de las distintas capacidades y vocaciones».

Este juicio viene formulado en la reciente publicación del Ministerio de Educación y Ciencia (1) y define de una manera precisa la caó-

tica estructuración de los canales pedagógicos en estos centros. Si a esta falta de alternativas y a esta proliferación de pautas coactivas unimos la crisis general de la universidad como estructura que otorga el saber, los requerimientos de una cultura para la acción, la ausencia de una investigación creadora, el lamentable inmovilismo de un gran sector del profesorado, que se encuentra incapacitado para asimilar las corrientes evolutivas de la cultura y que en nuestro país, por lo que se refiere al profesorado del que se nutren en gran parte nuestras escuelas de arquitectura, nunca ha sido reconocido en el ámbito de la cultura universitaria como profesionales de rigor, nutrido en su estamento mayoritario y rector por profesionales de unas dotes pedagógicas mínimas, tendremos una panorámica provisional del cuadro donde tiene que desarrollarse la preparación del futuro profesional dedicado a la arquitectura.

ESTRUCTURA DEL ALUMNADO

El paso de un alumnado controlado por el «*numerus clausus*» con una conciencia minoritaria y clasista a un alumnado que en su «*masa media*» no dispone de unas pautas de clara conciencia de los problemas, con unos grupos minoritarios de acción que poseen iniciativa en el poder estudiantil, son circunstancias con las que se tendrá que contar en cualquier iniciativa de estructuración pedagógica que se pretenda realizar con rigor. Si las imágenes que han creado los choques más radicalizados del poder estudiantil han podido servir de pretexto para condenar y reprimir unas fuerzas en evolución, no lo deberán ser para aquellos que, conscientes de la crisis histórica que vivimos, traten de coordinar unas nuevas bases de entendimiento en las estructuras profesor-alumno.

Las propuestas básicas del alumnado en orden a protagonizar el tiempo vital y profesional, con una participación más eficaz y directa, la autonomía frente al obsoleto entorno paternalista, la ruptura con la sociedad de los valores establecidos, la necesidad de unos conocimientos que hagan posible la transformación del medio, la posibilidad de crear una nueva imagen por hastío y cansancio de la imagen impuesta, son propuestas mínimas que existen en la conciencia del alumnado menos problematizado, propuestas que se protagonizarán de forma creciente, a medida que vayan desapareciendo los fraudes del «*pensamiento liberal*» o los esquemas de la sociedad de los «*valores establecidos*».

El conocimiento que se recibe en estos centros de enseñanza está degradado, en parte, por

una inercia administrativa que ampara la rutina del conocimiento codificado, sin la menor confrontación de ideas y hechos, la información anecdótica de proyectos más o menos consagrados, mantienen durante los ciclos escolares a un alumnado neurotizado por alcanzar las cotas más superficiales de un expresionismo personalista o un formalismo mitificado.

La falta de investigación que deberían favorecer estas escuelas y los niveles mínimos a que tiende la enseñanza que se imparte obstaculiza el desarrollo de estos dos parámetros, investigación y educación, parámetros necesarios para poder favorecer una auténtica cultura. La investigación requiere un «*orden*» que nada tiene que ver los órdenes establecidos y, al mismo tiempo, una libertad de orientación para poder programar, estructurar temas y materias. Las pautas de educación requieren de una flexibilidad y apertura, de una configuración dialéctica; la ausencia de una auténtica metodología en el proceso de enseñanza incapacita la viabilidad de todo proceso de análisis y síntesis y que en el hecho arquitectónico irrumpe destruyendo el «*producto*», logro final de una coordinación conjunta entre una teoría y una Praxis.

La ausencia de un análisis de situaciones y el dogmatismo de estas escuelas de seguir manteniendo los «*valores permanentes de la Forma*», sin introducir sus aspectos accidentales o experimentales y no intentando programar la Forma como estructura abierta, crean en la conciencia del alumno una tipología formal a la que tendrá que recurrir para cualquier programa. Programa y composición Formal será el binomio a desarrollar para cualquier realidad arquitectónica, y una ambigüedad cultural entre retórica e ideológica adornará la universalidad de su título, que le permitirá abordar los temas más complejos en un medio donde aún los lazos de parentesco, herencia profesional, etc... siguen siendo fuentes de programación de trabajo (ver cuadro figura 1).

SUPUESTOS SOCIOLOGICOS PARA ESTRUCTURAR UNA NUEVA ORIENTACION PEDAGOGICA

Los nuevos modos de conducta que los jóvenes intentan configurar son, por necesidad, reacciones a los estereotipos de sus mayores, y el temperamento moral que va marcando las nuevas formas de vida de estos jóvenes promueve un escepticismo hacia todo tipo de autoridad, ya sea ésta natural, paternal o de poder establecido. Una aptitud anti-institucional recorre todos

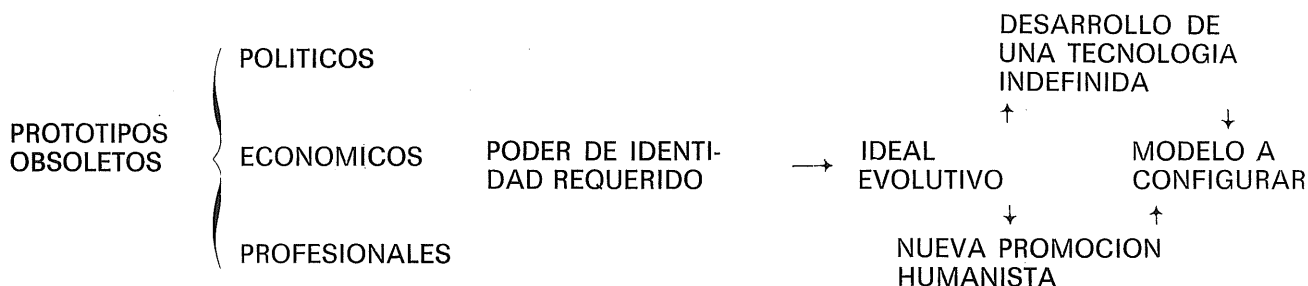
los encuentros contra el medio establecido, y la imagen de este «escepticismo» insinúa no pocas veces las pautas de lo que debería ser la verdadera autoridad, la aceptación de un nuevo principio de autoridad no podrá tener vigencia sino como principio de un conocimiento mutuo.

La pérdida de los llamados «valores espirituales», anulados por un proceso de revisión frente a las generaciones anteriores, que manifestaban y proclamaban imágenes y valores tan dudosos en la ciencia, como el ingenuo acercamiento científico, y en la arquitectura con el magisterio de la mitificación personal. Parcializando una falsa toma de conciencia con los avances técnicos y generalizando la «libre expresión individual» como una metodología de principio sin mediación alguna entre «análisis lógico» y «pensamiento creativo» (2). La generación que nace con los avances de una tecnología evolutiva, como lo reseña los acontecimientos de que somos testigos, necesita y requiere la viabilidad de concebir nuevas estructuras, la capacidad de poder proyectar e intuir el futuro, que en reali-

dad no es más que utilizar el tiempo para el desarrollo de lo que en su presente es hipótesis. Las fuentes contemporáneas del «poder de identidad» tienen un carácter subsidiario, frente a las posibilidades de acción y creación de la Planificación futura ¿para qué sirven las imágenes de identidad aún vigentes de la Economía, Política, Religión... incluso las motivaciones vocacionales? frente a las posibilidades de una planificación de progreso indefinido.

Los apocalípticos del buen obrar temen por el horizonte que parece definir la perversidad «hedonista» y la arrogancia que manifiestan los jóvenes adscritos a la «certidumbre Hegeliana», la búsqueda obligatoria de una experiencia importante —el sexo— perderá pronto el gran atractivo, eliminadas las barreras de la represión. Y la conducta de «alienación radical» son imágenes más formales que conceptuales, pues basta observar la capacidad de orientación de los movimientos estudiantiles; el poder de «identidad» no está en el prototipo obsoleto, sino en el modelo a configurar.

ORIENTACION UNIVERSITARIA EN LA GENERACION JOVEN



El salto de escala va a proporcionar una configuración de nueva estructura que facilitará la interacción de formas de pensamiento tecnológico-humanista, pues la división en el pensamiento actual de la juventud, que configura una mentalidad, por un lado, en torno al nuevo humanismo, que se opone de forma radical a todo proceso tecnológico no controlado, y el otro sector que se circunscribe de una forma radical a las condiciones intrínsecas de la técnica no puede seguir marginando posibilidades, creando culturas aisladas, como lo ha sido las manifestaciones de la Cultura Beat, huyendo hacia formas nuevas de evasión, creando en última instancia una conducta de lógica artista (3). La juventud que crece en la nueva tecnología se verá sometida a tener que confrontar los nuevos aportes teóricos y prácticos en un esfuerzo común, y su ca-

pacidad de acción vendrá controlada por la dinámica del grupo (4).

COMPONENTE SOCIAL EN LA PEDAGOGIA DE MASAS

Un análisis global en nuestra tradicional forma de enseñar la arquitectura nos circunscribe a un encuentro directo profesor-alumno, un discurso individual de ilustraciones culturales y un bagaje de anécdotas que reconfortan al viejo parlamentarismo pedagógico, que hizo de la «lección magistral» un refugio de incompetencia e inoperancia didáctica, pero que en la actualidad nada puede ofrecer, porque estas prácticas educati-

vas, al menos en nuestro país, carecen en absoluto de una filosofía pedagógica que la sustente, ya sean en los parámetros educacionales de Beaux Arts o aquellos otros más modernos derivativos de las propuestas de la Bauhaus y sus variantes americanos de la percepción visual.

En este sentido hemos tomado como punto de partida para el trabajo que comentamos una consideración profunda de la crisis que sufren en la actualidad los métodos pedagógicos vigentes, rebasados histórica y culturalmente por las premisas que hacen patente nuestra realidad actual.

La revolución social y la tecnológica han configurado un contorno cultural que aún no tiene vigencia en nuestros días, pero que se perfila y, más aún, polariza su puesta en escena con una gran carga de violencia; la revolución cultural a la que asistimos en sus primeros pasos reclama una serie de supuestos que hacen necesario desmontar todas las estructuras anteriores, los comités de estudiantes proclamando la dirección conjunta de las universidades entre Profesores y alumnos, los asaltos violentos a los reductos universitarios o las agresivas proclamas a determinados sectores del estamento escolar universitario son factores sociales e ideológicos que, sin lugar a dudas, habrán de tenerse en cuenta a la hora de formular unos esquemas para canalizar cualquier proceso de metodología escolar.

No obstante, es necesario precisar que una aceptación total de todos los supuestos ideológicos que reclaman determinados sectores de la revolución cultural, con una conducta en algunas ocasiones tan parcial como la que critican, no pueden favorecer una situación dialécticamente operativa, pues compartimos con Kofler que el «obrar efectivo de los hombres está determinado por la correspondiente situación social e ideológica, de la que siempre depende, y no por este o aquel objetivo del que se haya declarado partidario».

Consideramos una estructura pedagógica abierta dirigida en sus dos vertientes más fundamentales, teórica y práctica, para capacitar al alumno en toda la personalidad de forma global, de manera que oriente su trabajo como auténtica forma de vida.

Una metodología encaminada a afrontar los problemas de la supervivencia y el cambio no podrá tener ya vigencia mediante el proyecto de objetos, sino mediante el diseño de «entornos», circunstancia ésta que va a favorecer un trabajo en equipo donde la coordinación de resultados tratará de eliminar la enfatización de personalidades.

El encuentro del Arquitecto con la nueva forma de proyectar va a estar más cerca de una actitud

que pudiéramos denominar «política del diseño» que del compromiso actual de trasladar los deseos inconscientes del cliente a una composición estéticamente halagadora.

En un mundo como el que vivimos, donde la imagen se ha hecho protagonista de nuestras formas de vida y la interacción base de nuestro conocimiento social es la comunicación un problema básico, entendemos la expresión como un problema de lenguaje y el proyecto como medio o método de resolución de problemas en los procesos culturales.

LA EVOLUCION SOCIAL REQUIERE DE OTRAS MOTIVACIONES PEDAGOGICAS

Las motivaciones actuales en el desarrollo de la enseñanza de arquitectura viene marcado por una actividad escolar centrada en la intuición y en el desarrollo de ingenio (5), es cierto que aparecen hechos e intenciones nuevas, pero la carga enciclopédica que inunda nuestra percepción visual nos hace asimilar imágenes y propuestas que no han surgido fundamentados en teorías explícitas o en determinados objetivos claros (6).

La enseñanza que se ofrece responde a una arquitectura mezcla de un naturalismo y un liberalismo individualista; la componente espiritualista con que siempre se ha visto adornada en nuestras escuelas la pedagogía arquitectónica ha creado una imagen profesional que pospone lo social y lo reemplaza por lo «cultural puro». La falta de experiencia sobre lo que se proyecta le inhibe de poder hacer propuestas y programar el hecho arquitectónico para que pueda protagonizarse en la realidad. Sus conocimientos van dirigidos más a consolidar el «arquitecto-metafísico» (7) que a preparar profesionales, y de esta coacción no se han librado ni las aperturas más conscientes que se inician en algunos trabajos.

Frente a este factor espiritualista que ha configurado al profesional arquitecto como un personaje mitificado, poseedor de una extraña capacidad para proporcionar belleza, una vez que todas las fuerzas del positivismo de la acción habrían creado las condiciones aptas para su trabajo, surge la Corriente Culturalista, que ha hecho de la información gráfica y de su conocimiento enciclopédico base de todas las propuestas arquitectónicas, literarias en su contenido y ambiguas en su expresión. La corriente «idealista» que ha marcado gran parte de los trabajos de la escuela de Madrid ha creado una tipología formal que separa lo que es un «proyecto de escuela» y un proyecto para la actividad profe-

sional, disociando el proceso de enseñanza en dos tiempos pedagógicos: el del ensueño y la realidad. Las vagas ilustraciones que formulan los proyectos de escuela no tienen referencia alguna a los hechos, no poseen capacidad alguna de experimento y, por supuesto, están ajenas a la realidad a que podrían ir dirigidas unas propuestas arquitectónicas que carecen de valor de significado; estos trabajos responden a una pseudo-investigación de tablero más que a un auténtico trabajo de laboratorio.

LA FORMA COMO PROCESO Y CONTROL DE LA REALIDAD ARQUITECTÓNICA

Nos introducimos en un mundo donde la resolución de los problemas vienen más canalizados por «soluciones de tanteo» que por resoluciones de un golpe de vista «insight»; el medio que produce el hombre es un proceso elaborado; su capacidad de percepción le permite elaborar una abstracción, que es un proceso de síntesis y que en el desarrollo de un proyecto podríamos denominar «Diseño estructural Básico», es decir, el dato operativo que permite recoger aquellas variables necesarias de comprobación, y cuya flexibilidad estructural permita su asimilación final.

El proceso de presión a que se somete a la Forma en los procesos actuales de proyecto es una violación de lo que la forma es, elegida una forma previa, promovida por los caminos de intuición-emoción, es decir, por un auténtico golpe de vista «insight» (8); se procede a comprobar el proyecto por sectores; el análisis de estos sectores y aspectos condiciona nuevas imágenes con una proliferación formal difícil de aceptar la forma-global primaria. Aparece un fenómeno que es la desintegración del proyecto entre la forma-global primaria y las resultantes del análisis por sectores; no existe correlación alguna y el resultado no es la suma, sino el antagonismo formal.

El estudio de la forma, pese a toda la literatura que intentan marginarla como un proceso secundario dentro de la acción arquitectónica, tendrá que revisarse en el futuro, pues si bien es verdad que el hombre hasta la época industrial había elaborado un proceso «cualitativo», el proceso hacia el que caminamos será el «analítico-sintético», y este proceso requerirá de una visión de la forma más flexible, abierta y de una estructura, en definitiva, que pueda soportar la evolutiva dinámica formal.

La forma como resultado totalizador de la función tendrá que dar paso a una variabilidad de diseño que pueda soportar las nuevas posibilida-

des energéticas, cambios en los métodos constructivos, a las cambiantes condiciones tecnológicas y socioeconómicas, es decir, a toda esa gama de posibilidades que están presionando sobre el medio para poder transformar el medio natural en medio humano; por tanto, la implicación de todo proceso cultural consciente tendrá que recoger esta serie de motivaciones inéditas en cuanto a la nueva configuración se refiere (ver cuadro fig. 2).

RENOVACION DE LA IMAGEN

Nuevas posibilidades de la percepción visual en el diseño arquitectónico

Las dificultades que ofrecía nuestro ámbito pedagógico para reestructurar una visión global de la enseñanza de arquitectura en una realidad sociocultural como la de nuestro país hacía inoperantes cualquier acción que no fuera la del entorno personal donde se desarrollaba nuestra actividad. Aun dentro de los esfuerzos que esta escuela de Madrid, como en la de Barcelona y en las escasas tentativas que se hacen en algunas de nueva creación (9) para poder presionar sobre el inmovilismo burocrático de estos centros, resultaba inoperante, pues por el momento no existen los canales operativos que hagan posible esta viabilidad.

Aun dentro del riesgo que supone una parcialización tan singular como es abordar el ensayo en un medio de niveles tan poco aptos, y desde una asignatura como una delimitación tan ambigua como Elementos de Composición Arquitectónica, se intentó crear un clima que favoreciera en un futuro la operatividad de resultados más positivos, coordinados con algunas cátedras que podrían ser consolidadas por profesionales conscientes de la necesidad de planificación pedagógica más básica (10). El tema que acometimos era complejo y confuso, pues en el fondo se propugnaba una reforma que no se acometía desde los niveles reales de poder configurarla; se le asignaba al compendio de unas materias agrupadas alrededor de una cátedra, la facultad de crear una imagen de relativo optimismo renovador.

Se inició el trabajo desde dos vertientes, por un lado la incorporación de forma parcial de técnicas analíticas que favorecieran el desarrollo global de la personalidad, desarrollo que no podría realizarse sin aclarar la estructura de la personalidad, dañada por tantas frustraciones como recibe el alumno en el medio donde ha de desarrollar su actividad, frustraciones familiares, ambientales, pedagógicas... La necesidad de co-

municación que el alumno manifiesta en su palabra y en sus símbolos son truncados con facilidad en una pedagogía como la actual montada en el convencionalismo y la representatividad. El ambiente neurotizado que se respira en nuestras escuelas, donde las frustraciones del profesor se proyectan de forma coactiva sobre el alumno, sin la menor posibilidad de contacto, de diálogo, de comunicación. Sometido el alumno a una programación de resultados, la expresión y la formación de su personalidad queda marginada, oculta entre un síntoma que no se diagnostica y una palabra que no llega a manifestarse, su resultado es el trauma que puede observarse en nuestros centros, cuya objetividad pedagógica hace insoportable cualquier acción en el plano de la realidad.

La otra vertiente acometía el problema del Diseño, configurar por medio de unas técnicas proyectivas la renovación de la imagen, favorecer el discurso arquitectónico por medio de las nuevas posibilidades de la percepción visual, el análisis de la forma se acometía desde los supuestos del **análisis receptivo de la forma** y el **análisis deductivo de la forma**.

El programa respondía a una configuración como la que se expresa a continuación:

Primer trimestre

ANALISIS RECEPTIVO DE LA FORMA

- a) Análisis receptivo de la forma por su estructura.
- b) Análisis receptivo de la forma por su imagen.
- a) Por el principio de su naturaleza: **DISEÑO DE ORIGEN**.
Por medio de sus elementos básicos más esenciales: **DISEÑO DE FORMA**.
Por su relación con el entorno: **DISEÑO DE ENTORNO**.
- b) Implicación del espectador.

Segundo trimestre

ANALISIS DEDUCTIVO DE LA FORMA

- a) Afinidad de las formas.
- b) Principio de la simultaneidad y el contraste; estudio y desarrollo de las formas por análisis geométrico.

Tercer trimestre

PROSPECCION DEL HECHO ARQUITECTONICO

- a) Valoración abstracta del espacio, conjuntos y límites espaciales, su interrelación.
- b) El espacio como protagonista del hecho arquitectónico.

El desarrollo de estas materias corresponderían al primer año de Diseño Estructural Básico, pero por razones de incompatibilidad ideológica (11) se ofrecían simultáneamente con el análisis del ESPACIO en el segundo año, a que corresponde las experiencias que comentamos. La Teoría Espacial se mostraba en tres apartados que regulaban al ciclo escolar de tres trimestres, base del curso escolar en España.

PRIMERA PARTE

Teoría Espacial, definida por sus Dimensiones y Límites.
Análisis Geométrico de los Espacios teóricos.
Síntesis Geométrica de los Espacios reales estudiados.
Teoría completa por límites y dimensiones.

SEGUNDA PARTE

Cronología arquitectónica en función del concepto espacial.
Elementos de esencia y elementos de circunstancia.
El espacio como conjunto de relaciones tridimensionales, estudio de estructuras en el espacio.
Estudio y expresión de las síntesis conceptuales y espaciales estudiadas.

TERCERA PARTE

Introducción a las funciones espaciales.
Abstracciones Espaciales.
El espacio arquitectónico y sus límites.
Análisis del binomio Realidad-Espacio.
Experiencias.

El esquema de materias ofrecía un amplio campo de corrección que venía supeditado al nivel cultural del alumno y número de alumnos que ofrecía el curso, datos de difícil precisión, pues su oscilación ofrecía estadísticas desconcertantes: de 150 alumnos en el curso 1966-67 a 560 alumnos en el curso de 1968-69, cifras que en cualquier país sirven para completar el censo escolar de una o dos escuelas de arquitectura.

La heterogeneidad del grupo masivo que constituía el alumnado ofrecía múltiples resistencias que se incrementaban con las dificultades

ASESORAMIENTO PROBLEMAS INDIVIDUALES

ASESORAMIENTO PROBLEMAS DE GRUPO

PROFESOR INTEGRADOR DEL GRUPO

A_1

PROFESOR QUE CONTROLA LA DINAMICA DEL GRUPO

$A_{1/2}$

$B_{1/2}$

PROFESOR ENCARGADO DEL SUBGRUPO

$A_{1/21}$

$A_{1/22}$

$A_{1/23}$

$B_{1/21}$

$B_{1/22}$

$B_{1/23}$

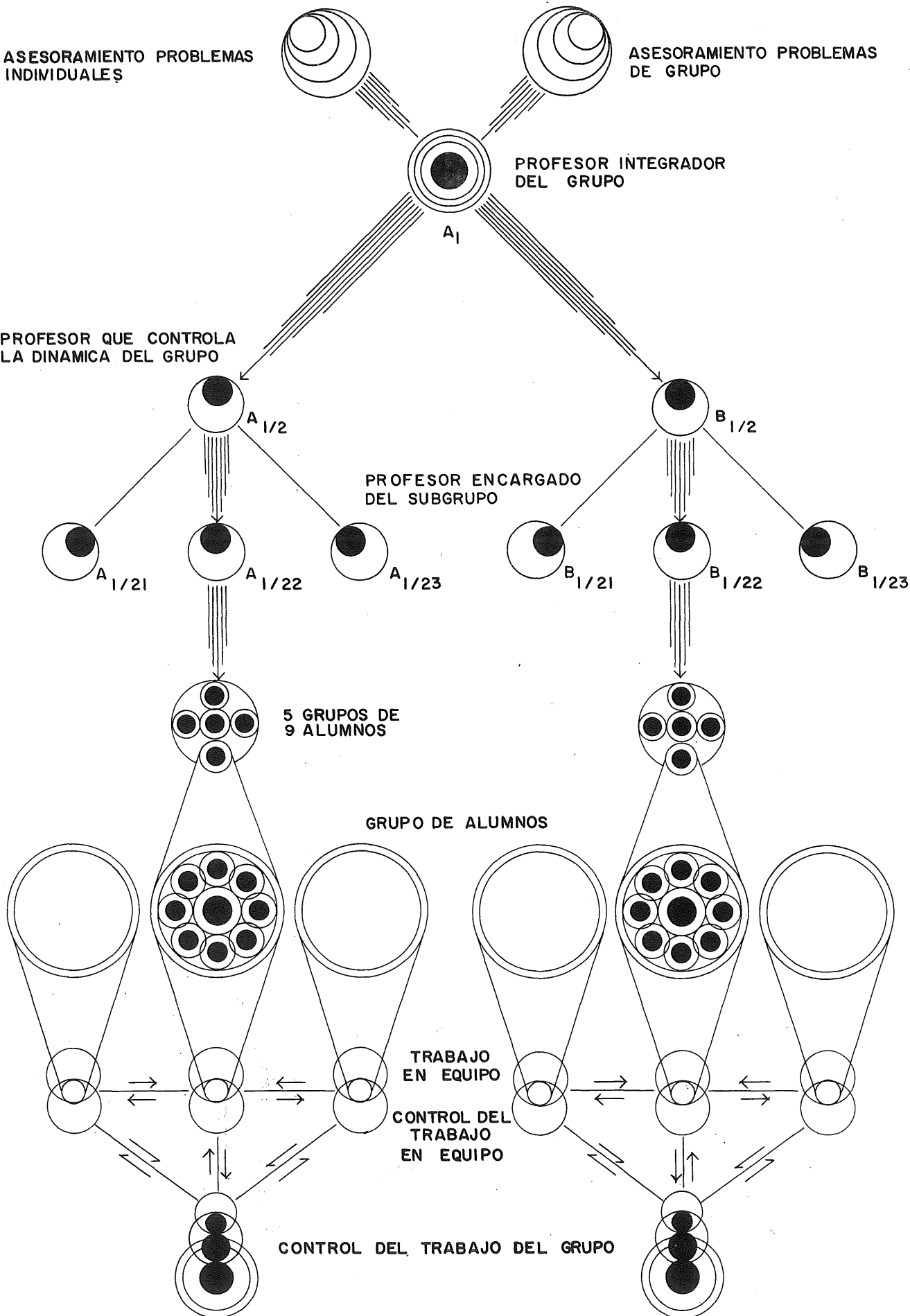
5 GRUPOS DE 9 ALUMNOS

GRUPO DE ALUMNOS

TRABAJO EN EQUIPO

CONTROL DEL TRABAJO EN EQUIPO

CONTROL DEL TRABAJO DEL GRUPO



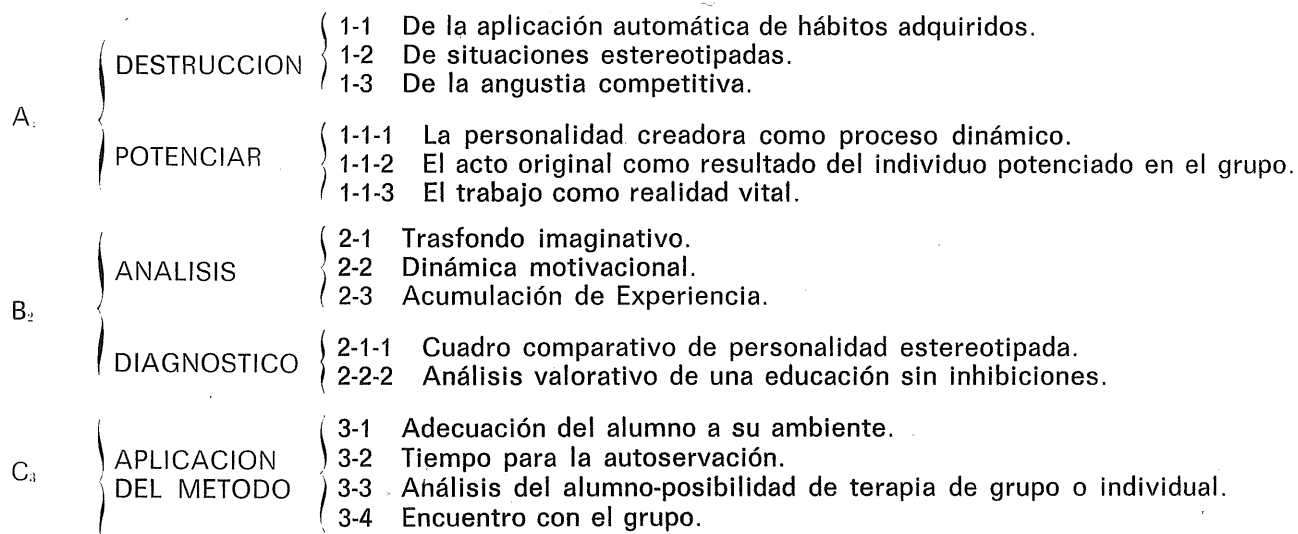
des de seleccionar un profesorado auxiliar capaz de afrontar un trabajo en equipo. Este equipo se nutría de profesionales jóvenes y de alumnos en cursos superiores interesados en la pedagogía. Los consejos de cursos estaban integrados por todo el profesorado de la cátedra y el equipo de alumnos elegido por el curso para asistir a la propuesta de temas, crítica de las materias, proposición de programas y ejercicios; intervenían como miembros en los jurados de valoración final de trabajos y de los resultados de aptitud en las materias estudiadas.

La estructura general que recogía la organización del curso respondía a lo que podríamos de-

nominar la aplicación de un concepto pedagógico por «métodos expansivos»; tres consideraciones esenciales se ofrecían para el tratamiento general de grupo.

- A) SANEAR EL GRUPO.
- B) PEDAGOGIA DE PROFILAXIS.
- C) APLICACION DEL METODO —pedagogía en cadena—.

En el primer aspecto se procedía a eliminar aquellos reductos que el alumno tenía que soportar como aspectos negativos, sedimentados por conductos diversos y a potenciar aquellas facetas de la personalidad que se encontraban inéditas.



El gráfico (fig. 3) ofrece unos esquemas donde se puede observar la estructura general que regía el control del curso; los grupos de alumnos se formaban mediante la aplicación de Test (12), con una gama de variantes en el grupo, homogéneos, alternos...; el profesorado encargado de cada subgrupo estudiaba con el profesor que controlaba la dinámica del grupo, los problemas que se ofrecían en los diferentes encuentros con los alumnos cada semana, se registraban las motivaciones más sobresalientes y se coordinaba con los alumnos el trabajo a realizar.

Los grupos de profesores encargados del subgrupo, junto con los profesores que controlan la dinámica del grupo y con el profesor integrador del grupo, cada quince días recibían el asesoramiento de expertos sobre los problemas individuales y de grupo que habían surgido en el trabajo de equipos (13).

La breve pero intensa experiencia que pudimos recoger nos inclina a creer que la renovación pedagógica no depende sólo de aplicación de técnicas más o menos innovadoras, sino de introducir ideas, ideas que expresen objetivos generales que tiendan a una concepción del hombre y de su entorno vital. Frente al sistema autoritario y dogmático, en que el pedagogo se ha transformado en mediocre funcionario, se abre paso una orientación del «aprendizaje compartido por alumno-profesor», aprendizaje con un encuentro auténticamente dialéctico, aunque algunos oportunistas Hegelianos quieran reducirnos a un esquematismo demasiado simple y particular, la riqueza de un método que hace posible «la reconstrucción de la experiencia en cada momento» y la Realidad-Experimentada en el campo de la enseñanza de arquitectura entendemos que ha de ser un encuentro positivo y esperanzador para modificar nuestra crítica situación presente.

Los trabajos que se publican corresponden al curso 2.º de la CÁTEDRA DE ELEMENTOS DE COMPOSICION ARQUITECTONICA (Plan 64), años 1966-67-68.

Los profesores que colaboraron durante este período: Prof. Leopoldo Uria, Julio Vidaurre, Angel Colomina, Iñigo Eulate, Alberto Donaire y Antonio Vélez, arquitectos.

Control de «Test» y orientación psicológica: Enriqueta Moreno Orúe.

Los documentos gráficos que se publican no corresponden a ninguna selección valorativa y son trabajos de los alumnos. (Ver nombres en la documentación gráfica).

- 1) La educación en España; bases para una política educativa. «Libro Blanco» del Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- 2) Basta observar la literatura apologética que se ha vertido sobre los maestros del movimiento moderno y la escasa valoración crítica que se ha manifestado sobre su objetiva realidad histórica.
- 3) Conducta que tiene valores para el sujeto en sí mismo, pero no en cuanto a miembro de la sociedad.
- 4) El poder de modificación dispersa los contactos humanos, requiriendo el individuo la formación de grupos pequeños para que se produzca una integración más directa.
- 5) Entre el ingenio y la creatividad existe una diferenciación de niveles de maduración.
- 6) Cómo se puede explicar, si no, la difusión de determinadas obras, controladas por talleres de arquitectura, de una clara orientación publicitaria, cuyo único fin es vender el producto, rodeado de una mitificación tipográfica, lanzadas en cadena por todos los medios de difusión a su alcance.
- 7) Profesionales que no tienen principio de la realidad histórica en que viven, son elementos reaccionarios para la evolución social.
- 8) En los procesos arquitectónicos actuales, la complejidad de datos que intervienen aumentan el campo de interrelación de diseños. El diseño estructural básico deberá asumir una elasticidad formal capaz de soportar todas estas variables, y la temporalidad de la forma dependerá en parte de esta capacidad de asimilación.
- 9) Las escuelas tradicionales de arquitectura en España han sido Madrid, con más de cien años de existencia, y Barcelona; escuelas caracterizadas por una visión realista de los problemas arquitectónicos, Barcelona, y una concepción idealista-formal, la de

Madrid, aunque esta distinción es más conceptual que real. En la actualidad existen escuelas de arquitectura en Sevilla, con cinco cursos; Valencia, con tres; Valladolid, con uno, y Pamplona, la única escuela de arquitectura que no es estatal; el número de alumnos que absorben estas escuelas era en el curso 1966-67 de 6.855, sin que aún funcionara la de Valladolid, frente a 519 alumnos en el curso 1957-58. Datos del M. E. C. «Libro Blanco» de Educación, 1969.

- 10) El ensayo de esta Cátedra estaba programado en paralelo con la Cátedra de Dibujo Técnico, que, bajo la dirección de los profesores J. Feduchi y J. M. Mata, iniciaron unos trabajos experimentales sobre logotipos y nomenclatura gráficas en el campo del diseño arquitectónico.
- 11) La dificultad de ofrecer un panorama cultural básico al alumno se veía entorpecido por un control de selección, donde aún permanecen vigentes las técnicas académicas que servían de formación en las academias de Bellas Artes; control que crea una angustia correptiva en el alumno, difícil de eliminar durante todo el proceso de formación.
- 12) La formación de grupos se realizó mediante la aplicación de unos test, dentro de las limitaciones de que se disponía en la cátedra, y al margen de un reconocimiento de estas técnicas proyectivas por parte de la orientación pedagógica de la escuela. Los grupos que se formaron eran de nueve alumnos para que la interacción profesor-alumno se pudiera realizar lo antes posible, ante la dificultad del número de alumnos y el poco tiempo de que se disponía, pues estas técnicas deberían venir programadas en el primer contacto del alumno con el centro.
Los test aplicados fueron colectivos, de forma que pudieran enunciar una idea global de las APTITUDES y ACTITUDES referentes a la profesión. El Test P.M.A., de Thurston, que aísla los factores de inteligencia, vocabulario, espacial, razonamiento, inteligencia numérica y pensamiento verbal. Y el Test de interés profesional, también de Thurston, en el que se indica preferencias personales referente a determinadas profesiones o actividades, aislando factores económicos y sociales.
Estos test eran los más estudiados a la población española y entraban dentro de una valoración lo más aceptable para el tema que nos proponíamos.
- 13) Las experiencias programadas para tres años, con un control de grupos, se vieron interrumpidas a finales de noviembre de 1968 por un escrito del Director del Centro, que de una forma imprecisa atacaba sin conocimiento de causa estos trabajos, llamando la atención a la conciencia del alumnado de lo minoritarias y dudosas de estas propuestas, viéndolos obligados a presentar la dimisión cinco de los profesores que colaboraban en esta cátedra y en la de DIBUJO TECNICO.